DOCUMENT D'ORIENTATION

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

. primaire

. secondaire
1er cycle

Propositions pour une pédagogie de l'écoute

fascicule 1

Québec

88-03112/

DOCUMENT D'ORIENTATION

FRANÇAIS, LANGUE SECONDE

. primaire

. secondaire
1er cycle

Propositions pour une pédagogie de l'écoute

fascicule 1

Direction générale des programmes
Direction de la formation générale

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation, 1987

ISBN 2-550-13554-7

Dépôt légal - premier trimestre 1987
Bibliothèque nationale du Québec

TABLE DES MATIÈRES

		Page
REMERCIEMENTS	.....	v
1. INTRODUCTION	.....	1
2. COMMUNICATION ET COMPÉTENCE DE COMMUNICATION	.....	3
2.1 La communication, la situation de communication et la compétence de communication: définitions	.....	4
2.2 Les composantes de la compétence de communication	....	4
2.2.1 La compétence linguistique	.....	4
2.2.2 La compétence discursive	.....	4
2.2.3 La compétence référentielle	.....	6
2.2.4 La compétence socio-culturelle	.....	6
3. L'ÉCOUTE	.....	9
3.1 L'écoute: une caractérisation	.....	9
3.2 Quelques différences importantes		
3.2.1 Différence entre le message émis et le message reçu en langue seconde	.....	10
3.2.2 Différence entre le message écrit et le message oral	.....	11
3.2.3 Différence entre l'écrit oralisé et l'oral d'une conversation authentique	.....	12
3.3 Principes directeurs pour l'enseignement de l'écoute		
3.3.1 Au primaire	.....	13
3.3.2 Au secondaire, 1er cycle	.....	15
4. L'AUTHENTICITÉ DE L'ÉCOUTE	.....	17
4.1 L'authenticité	.....	17
4.1.1 Le document authentique	.....	17
4.1.2 La situation authentique d'écoute du document "transporté" en classe	.....	19

4.1.3 L'authentique situation (sociale) de la classe 20
4.2 Situations authentiques d'écoute des élèves 21
4.2.1 Situations scolaires 21
4.2.2 Situations non scolaires 30

5. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE 33
5.1 Les étapes
5.1.1 La pré-écoute 34
5.1.2 L'écoute 35
5.1.3 La post-écoute ou objectivation 36
5.2 Les activités intellectuelles auxquelles l'écoute fait appel 37
5.2.1 Le repérage 37
5.2.2 La sélection 37
5.2.3 Le regroupement 38
5.2.4 L'inférence 38
5.2.5 Le jugement 39
5.3 Les tâches d'écoute et les attentes face à l'apprenant 39
5.3.1 Par une réaction non verbale, l'élève montrera qu'il ou elle a compris 39
5.3.2 Par une réaction verbale, l'élève montrera qu'il ou elle a compris 41
5.4 Les critères de choix des documents d'écoute 42
5.4.1 La motivation 42
5.4.2 Le contenu 42
5.4.3 L'authenticité du document 43
5.4.4 L'intégration de l'écoute dans un projet global 43
5.5 Les attitudes à développer chez l'apprenant 44

6. L'ÉVALUATION 45
6.1 L'évaluation formative 45
6.2 La cueillette des données 46

7. CONCLUSION 47

ANNEXE 1: Objectifs de compréhension orale au primaire 49
ANNEXE 2: Objectifs d'écoute au secondaire 55

BIBLIOGRAPHIE 59

REMERCIEMENTS

Le présent document a été réalisé dans le cadre d'une entente entre la Direction générale des programmes du ministère de l'Education et la Commission des écoles catholiques de Montréal, secteur anglais.

La réalisation du mandat à la C.E.C.M., secteur anglais, a été confiée à madame Ghislaine Coutu-Vaillancourt, conseillère pédagogique en français, langue seconde.

Mesdames Andrée Le Bel-Richard et Geneviève Sansone-Gracovetsky ont collaboré de très près à la conception et à l'élaboration du document et messieurs Marcel Pérez, professeur au CEGEP Vanier et Raymond Le Blanc, professeur à l'Université d'Ottawa, ont agi comme consultants auprès des auteures.

Nous remercions chaleureusement ces personnes d'avoir collaboré à la réalisation du projet.

Nous espérons que ce premier document, portant sur la didactique de l'écoute, répondra à quelques-unes des interrogations des enseignants et des enseignantes concernant les objectifs d'écoute et de compréhension orale dans les programmes d'études, Français, langue seconde.

Guy Dion
Directeur
Direction de la
formation générale

Alida Piccolo
Responsable des programmes
d'études, Français, langue
seconde
Direction de la
formation générale

1. INTRODUCTION

Lorsqu'on examine de près les objectifs et les contenus d'apprentissage proposés dans les programmes d'études Français, langue seconde, au primaire du ministère de l'Éducation, il apparaît clairement que l'écoute y occupe une place très importante, comme le démontrent d'ailleurs les deux tableaux ci-dessous.

Le tableau I présente le pourcentage de nouveaux objectifs introduits à chaque année du primaire; l'importance des objectifs reliés à l'écoute (compréhension) y est en effet évidente.

TABLEAU I: % DE NOUVEAUX OBJECTIFS INTRODUITS PAR ANNÉE

Primaire	C.O.*	E.O*	C.E.*	E.E*
1re année	81	19	0	0
2e année	57	39	3	1
3e année	44	46	8	2
4e année	47	37	12	4
5e année	43	43	10	4
6e année	43	43	10	4

Le tableau II présente le pourcentage de réalisations langagières nouvelles introduites à chaque année du primaire; encore une fois, la dominance de l'écoute apparaît clairement.

TABLEAU II: % DE RÉALISATIONS LANGAGIÈRES NOUVELLES INTRODUITES PAR ANNÉE

Primaire	C.O.	E.O	C.E.	E.E.
1re année	75	25	0	0
2e année	64	33	1	1
3e année	57	37	5	2
4e année	54	37	6	2
5e année	54	39	5	1
6e année	54	39	5	1

*C.O.: Compréhension orale
*E.O.: Expression orale
*C.E.: Compréhension écrite
*E.E.: Expression écrite

Au secondaire, l'écoute occupe une place qui, bien que moins importante qu'au primaire, mérite tout de même qu'on s'y arrête. Ainsi, en première année du secondaire, on retrouve cinq objectifs d'écoute, alors qu'en deuxième année, on en retrouve huit (voir annexe II, p. 55). S'il est vrai qu'on a beaucoup écrit sur la compétence de communication en général, peu d'auteurs ont cependant approfondi la notion d'écoute en français, langue seconde. Nous tenterons donc d'abord, dans les pages qui suivent, de situer l'écoute dans une approche communicative; nous proposerons par la suite quelques pistes pour l'enseignement de celle-ci.

Notre réflexion portera plus spécifiquement sur les points suivants:

- l'importance de l'écoute dans la communication;
- en quoi consiste l'écoute en tant que telle;
- les situations scolaires et non scolaires d'écoute;
- des propositions pour une pédagogie de l'écoute;
- les activités intellectuelles auxquelles fait appel l'écoute;
- les activités d'écoute;
- les critères à prendre en considération dans le choix des documents d'écoute;
- quelques pistes d'évaluation.

2. COMMUNICATION ET COMPÉTENCE DE COMMUNICATION

Avant d'aborder en tant que tel le sujet de notre réflexion, examinons d'abord l'influence qu'ont eue les recherches théoriques en linguistique et en psychologie, sur l'enseignement des langues secondes, jusqu'à l'introduction de l'approche communicative. Nous examinerons ensuite quelle a été la compétence des apprenants ayant été soumis à un enseignement basé sur ces théories et nous tenterons d'en tirer quelques conclusions.

Sous l'influence des linguistes-théoriciens, l'établissement des contenus a longtemps reposé sur la langue en tant qu'objet: systèmes phonologique, syntaxique, etc. Ces contenus linguistiques étaient présentés sous forme de stimulus-réponse et organisés selon une progression basée, non pas sur les intérêts et les besoins des apprenants, mais sur des critères de difficultés d'acquisition difficilement démontrables.

Or, il semble évident aujourd'hui que les approches ainsi proposées, pour l'enseignement des langues, n'aient pas tenu suffisamment compte de la dimension sociale du langage. Les apports de la psycholinguistique et de la sociolinguistique, deux disciplines plus récentes, mais susceptibles d'apporter un éclairage nouveau au problème de l'acquisition d'une langue seconde ou étrangère, ont ainsi été négligés.

Du côté des apprenants, il semble que l'utilisation d'un matériel pédagogique, faisant appel à une approche purement linguistique, ne les ait pas bien préparés à utiliser leurs connaissances hors de la salle de classe (Germain et LeBlanc, 1982).

Puisqu'il semble que ce soit, non pas au niveau linguistique, mais au niveau de la communication, que les besoins des apprenants n'ont pas été satisfaits, il nous apparaît important de rappeler ici en quoi consiste la communication et d'en étudier les composantes; nous situerons ensuite l'écoute dans le contexte de la communication.

2.1 La communication, la situation de communication et la compétence de communication: définitions

Nous définirons:

- La *communication* comme étant la transmission par un destinateur d'un message (information fournie) à l'intention d'un destinataire par le biais d'un canal (sonore, visuel ou sonore et visuel) et au moyen d'un code (ensemble de signes linguistiques ou non linguistiques) et son interprétation correcte par le destinataire.

- La *situation de communication* comme étant le cadre dans lequel s'effectue la communication, c'est-à-dire l'ensemble des éléments physiques, psychologiques et sociologiques entourant la transmission du message.

- La *compétence de communication* comme étant ce qui rend l'apprenant capable d'interpréter et de formuler des énoncés appropriés à la situation de communication. Cette compétence présuppose une connaissance des conventions régissant l'usage adéquat de la langue dans une situation donnée.

2.2 Les composantes de la compétence de communication

La plupart des spécialistes s'accordent pour reconnaître que la communication comprend quatre composantes; voici une brève définition de chacune de ces composantes.

2.2.1 *La compétence linguistique:* la capacité de comprendre et d'utiliser les éléments phonologiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système de la langue.

2.2.2 *La compétence discursive:* la connaissance et la capacité de comprendre et d'utiliser différents types de discours et de les organiser en fonction des paramètres de la situation de communication

dans laquelle ils sont produits et interprétés. Parmi ces paramètres, nous retrouvons:

A) Les éléments situationnels

- Espace et temps:
  - . lieu (maison, école, magasin, transports publics, etc.)
  - . bruits ambiants
  - . moment de la journée
  - . durée
  - . fréquence

- Participants:
  - identité:
    - . sexe
    - . âge
    - . profession
    - . nationalité
    - . langue maternelle
    - . caractéristiques physiques
    - . histoire
  - personnalité:
    - . position sociale
    - . caractère
    - . démarche, maintien, tenue vestimentaire
    - . connaissance du monde
    - . etc.
  - rapports affectifs:
    - . sympathie/antipathie
    - . degré de familiarité
    - . etc.
  - nombre:
    - . deux personnes qui prennent la parole tour à tour
    - . deux personnes en présence d'une troisième
    - . une personne parlant à un groupe
    - . etc.

- Canal de communication:
  - . direct
  - . indirect (utilisation d'un média)

B) Les éléments non linguistiques porteurs d'information:

- Éléments vocaux:
  - la paralangue:
    - . qualité de la voix : timbre
      hauteur
      intonation
      volume
      pause non grammaticale
    - . vocalisation : rires
      sanglots
      soupirs

- Éléments non vocaux:
  - kinésique:
    - . mouvements du corps : déplacements
      gestes
    - . expression du visage: mimiques
    - . regard
    - . posture
  - proxémique:
    - . usage de l'espace en fonction des normes sociales
      - relations hiérarchisées - normes culturelles

2.2.3 *La compétence référentielle:* la connaissance du monde et des objets qui le composent, des expériences qui s'y déroulent et des relations objets/expériences que vivent les sujets parlants.

2.2.4 *La compétence socio-culturelle:* la connaissance et la capacité d'utiliser les règles sociales et les normes d'interaction entre les individus et les institutions.

En résumé:

Pour que l'apprenant soit en mesure de "fonctionner" dans une langue seconde, il doit posséder un savoir et un savoir-faire complexes qui lui permettent à la fois:

- de comprendre et d'utiliser les structures linguistiques et le vocabulaire de la langue qu'il apprend;

- de connaître les fonctions communicatives potentielles des formes linguistiques, afin de pouvoir interpréter correctement le message;

- de faire le lien entre les formes linguistiques et le savoir non linguistique approprié, afin d'être en mesure d'interpréter correctement le sens "fonctionnel" que le locuteur a en tête et de saisir le sens "social" de certains énoncés;

- d'utiliser la rétroaction pour réajuster son interprétation ou corriger son message.

3. L'ÉCOUTE

On estime que le temps qu'un locuteur natif consacre à l'écoute est de 45%, le temps qu'il consacre au parler est de 30% , le temps qu'il consacre à la lecture 16% et aux activités d'écrit, 9% (Rivers, 1978).

Chastain (1976) insiste sur le fait que c'est en écoutant que l'élève s'approprie le système phonologique de la langue seconde et que, sans une maîtrise suffisante de ce système, le décodage du message est presque impossible. À son avis, pour que l'apprenant parvienne à une écoute authentique, laquelle sera définie en 3.1, il doit, en plus de maîtriser le système phonologique, avoir une capacité mémorielle lui permettant de conserver le message en mémoire, jusqu'à ce qu'il puisse le traiter. À cet égard, il est à noter que la capacité de traiter l'information à mesure qu'elle est reçue, fait appel à une compétence dont font preuve les usagers d'une langue maternelle, mais que n'acquièrent que progressivement les apprenants en langue seconde.

À la lumière de ces réflexions, il apparaît donc nécessaire de soumettre l'apprenant à des exercices en classe lui permettant de franchir certaines étapes préparatoires qui le conduiront ultérieurement à utiliser l'écoute authentique qui est celle d'un locuteur autochtone.

3.1 L'écoute: une caractérisation

L'écoute est la partie active que prend l'auditeur à une situation authentique de communication. C'est la phase durant laquelle l'auditeur doit faire appel à son savoir (bagage de connaissances) et à son savoir-faire (capacité de choisir dans son savoir) pour, 1°, décoder les signes linguistiques que transmet son locuteur; pour, 2°, reconnaître, derrière les signes linguistiques, les intentions de communication et pour, 3°, interpréter les éléments non linguistiques que comporte le message.

C'est surtout la phase durant laquelle l'auditeur n'a aucun contrôle sur le débit de l'émetteur du message, ni sur le choix des structures et des éléments lexicaux fait par ce dernier, à l'exception de la situation de face à face où l'auditeur peut intervenir. Par contre, l'auditeur peut manifester son incompréhension au moyen de signes non verbaux: dans les cas de communication de masse, en quittant la salle, en fermant l'appareil, etc.; dans les cas de face à face, en fronçant les sourcils, etc. Dans ce dernier cas, l'auditeur a aussi la possibilité de demander au locuteur de reformuler son message.

3.2 Quelques différences importantes

3.2.1 Différence entre le message émis et le message reçu en langue seconde

Il est vrai qu'en tant que locuteur, l'apprenant peut toujours choisir d'organiser son message à partir des éléments lexicaux et des structures qu'il connaît en langue seconde. Il peut aussi recourir, si besoin est, à des stratégies, 1°, linguistiques (description d'un objet ou d'une action pour laquelle le mot précis lui manque: utilisation d'un terme de sa langue maternelle qu'il "francise" dans le cas qui nous intéresse) et, 2°, paralinguistiques (gestes, mimiques, etc.). Il peut finalement compter sur la compétence de son interlocuteur pour interpréter, en s'aidant du contexte, les sons mal prononcés, les structures déviantes et le sens des éléments mal utilisés.

Mais il est aussi vrai qu'il n'a qu'un faible contrôle sur le débit du locuteur autochtone et sur sa prononciation, ainsi que sur la structuration que ce dernier choisit de donner à son message ou sur les éléments lexicaux qu'il utilise; d'où l'importance de développer au maximum la capacité réceptive de l'apprenant. Ce n'est donc pas à sa propre compétence de production que la compétence de réception de l'apprenant doit être comparée, mais bien à la compétence de production de ses interlocuteurs potentiels.

3.2.2 Différence entre le message écrit et le message oral

Le message écrit, qu'il soit expressif, incitatif ou autre, est toujours l'oeuvre d'une personne qui, ayant choisi une structure à donner à son message, la maintient relativement constante du début à la fin. Dans la situation de communication orale, le "texte" se construit à deux ou plus; la structure de ce "texte", ainsi que l'atmosphère dans laquelle il se construit, peuvent donc varier sensiblement dans un court laps de temps, selon l'intention de communication d'un ou de plusieurs des participants. Cette situation rend la compréhension du message plus difficile à certains égards.

En présence d'un message écrit, le récepteur a des attentes; il échaffaude des hypothèses sur le contenu à venir, comme il le fait dans une situation d'écoute d'ailleurs, et il poursuit sa démarche de lecture pour vérifier l'adéquation des hypothèses qu'il a posées par rapport aux éléments qui se trouvent effectivement dans le texte.

En outre, en présence d'un message écrit, le récepteur contrôle le débit; il peut alors se permettre des retours en arrière pour effectuer certaines vérifications ou des moments de réflexion pour déduire le sens d'un élément inconnu, en se référant au contexte. Ceci devient impossible dans certaines situations d'écoute où le débit est constant et où un retour en arrière ou une pause peuvent entraîner la perte d'une partie du message, ou l'incompréhension de celui-ci.

Dans le message écrit, les mots sont séparés visuellement, alors qu'à l'oral, les sons semblent former une chaîne ininterrompue à l'intérieur de la proposition. Cette unité, à l'oral, n'est toutefois pas toujours respectée. C'est le cas, par exemple, lorsque celui qui parle amorce la proposition suivante sans prendre le temps de respirer, pour indiquer à son interlocuteur qu'il n'est pas prêt à céder son tour de parole.

Dans le message écrit, les règles de grammaire sont respectées, ce qui n'est souvent pas le cas à l'oral où la grammaticalité est compensée par des marques prosodiques.

3.2.3 Différence entre l'écrit oralisé et l'oral d'une conversation authentique

Le français parlé est caractérisé par l'utilisation d'ellipses, de phrases segmentées et parfois inachevées, d'intonations, de pauses, de faux départs, de répétitions et de reformulations.

Richards (1983) estime que de 30 à 50% du temps de prise de parole est constitué en fait de ces pauses, hésitations, etc., et que ces temps d'arrêt permettent d'observer les processus de sélection et d'organisation utilisés par le locuteur.

L'écrit est plus organisé, qu'il soit authentique ou qu'il ait été composé pour des fins scolaires; généralement, il est aussi plus dense que l'oral spontané, à cause du moins grand nombre de redondances qui y figurent. En définitive, l'unité de base de l'écrit, c'est la phrase complète et souvent complexe.

L'oral spontané est en général moins organisé, puisque d'une part le locuteur peut toujours compter sur la réaction de l'interlocuteur pour ajuster ses énoncés et préciser son message et qu'il doit, d'autre part, composer avec lui parce qu'il peut à tout moment provoquer un changement de direction. Dans l'oral spontané, les énoncés sont, en général, plus courts et juxtaposés ou subordonnés. L'unité de base n'est plus la phrase complète, mais la proposition (souvent faite d'un seul mot), qui, isolée, n'a pas de sens, mais lorsque mise en contexte, a une valeur.

En situation d'oral spontané, plusieurs indices visuels apportent à l'auditeur de l'information sur la situation, les locuteurs et l'atmosphère; ces indices, l'apprenant en est en partie privé lorsqu'on lui lit un texte; en outre, dans une situation d'oral spontané, l'auditeur doit être en mesure de s'adapter à un certain niveau d'interférence (bruit), pouvant entraver sa compréhension, ce qui n'est généralement pas le cas lorsqu'on oralise un texte à des fins scolaires.

3.3 Principes directeurs pour l'enseignement de l'écoute

3.3.1 Au primaire

Voici maintenant quelques réflexions qui nous ont été suggérées par l'observation d'enfants en situation d'acquisition de leur langue maternelle; elles devraient nous permettre d'établir certains grands principes qui nous guideront par la suite dans l'enseignement de l'écoute en langue seconde.

Il est reconnu qu'un enfant en situation d'acquisition de sa langue maternelle doit être exposé à cette langue le plus souvent possible; il est également reconnu que ses premières tentatives pour parler cette langue doivent être encouragées, plutôt que corrigées.

Durant ce temps d'exposition, l'enfant est plongé dans un environnement sonore dont il distingue peu à peu les éléments. Il est témoin, c'est-à-dire écoutant, de situations de communication avec toutes leurs composantes: linguistiques, situationnelles et non linguistiques, situations où se réalisent différentes intentions de communication dans différents contextes; l'enfant est alors beaucoup plus "écoutant" qu'il n'est participant.

L'écoutant, d'ailleurs, communique lui aussi, à sa manière, par des cris, des gestes et des mimiques que les auditeurs interprètent.

Pendant cette longue phase d'écoute, l'enfant discrimine, assimile et, à mesure que son développement mental le permet, il organise, c'est-à-dire qu'il se fabrique (inconsciemment) une grammaire de la langue parlée, en généralisant certains faits de la langue, en vérifiant, par la réaction obtenue, l'efficacité de sa tentative, et en la comparant (toujours inconsciemment) à la réaction verbale de l'adulte avec lequel il tente de communiquer.

Bien qu'au plan du développement mental, il y ait une grande différence entre le jeune enfant qui apprend sa langue maternelle et

l'élève à qui on enseigne une langue seconde, plusieurs ressemblances peuvent être établies et quelques différences, soulignées, qui devraient nous aider à dégager certains principes directeurs pour l'enseignement de l'écoute.

Ainsi, comme le jeune enfant qui apprend sa langue maternelle:

- l'élève a besoin d'une bonne exposition à la langue seconde pour discriminer les sons pertinents, pour découper les sons en unités signifiantes et pour interpréter, à travers plusieurs réalisations possibles, les intentions de communication;

- l'élève ne peut exercer qu'un faible contrôle sur l'organisation du message transmis par les locuteurs, enfants ou adultes;

- l'élève doit avoir un niveau de compréhension de beaucoup supérieur à son niveau de performance, s'il veut être en mesure de jouer efficacement son rôle d'auditeur;

- l'élève doit savoir interpréter très tôt les éléments extralinguistiques (gestes, mimiques et mouvements du corps) pour pallier son incompétence linguistique;

- l'élève se bâtit une grammaire du français parlé à partir des très nombreux exemples que lui fournissent les sujets parlant le français;

- l'élève est d'abord porté à avoir recours spontanément aux gestes, aux mimiques et aux mouvements du corps pour tenter de s'exprimer.

Toutefois, contrairement au jeune enfant, l'élève a déjà l'expérience d'un outil de communication (sa langue maternelle), outil dont les constituantes diffèrent de celles de la langue seconde en termes de sons, de structures, de lexique, etc., mais outil dont il a tout de même fait l'expérience de l'acquisition.

L'élève n'a pas non plus, comme le jeune enfant, la motivation engendrée à la fois par le besoin de communiquer, par le cadre affectif dans lequel ce premier besoin s'actualise et par l'"exposition" presque constante à la langue seconde.

En conclusion, l'enseignement des langues au primaire devra:

- accorder une place très importante à l'écoute, en vue de respecter les conditions aussi naturelles que possible, nécessaires à l'acquisition et à l'utilisation d'une langue;

- prévoir beaucoup plus d'objectifs d'écoute que d'expression, compte tenu du peu de contrôle de l'apprenant sur les réalisations des utilisateurs de la langue;

- fournir à l'apprenant des occasions de manifester sa compréhension d'une manière d'abord non verbale, puis avec des outils linguistiques limités, lesquels se raffineront par la suite, une fois que celui-ci aura été exposé à des réalisations différentes et authentiques;

- placer l'apprenant dans des situations d'apprentissage motivantes et aussi authentiques que possible, en vue de le familiariser avec les divers registres de langue qu'il est susceptible de rencontrer dans la vie de tous les jours.

3.3.2 Au secondaire, 1er cycle

Lors de son passage au secondaire, l'élève est exposé à des matières nouvelles qui contribuent à élargir son domaine d'expérience. Ses intérêts personnels se diversifient et se multiplient: mode, électronique, musique, sports, informatique, vols spaciaux, etc.

Comme l'adolescent francophone, l'élève en langue seconde sera confronté à un vocabulaire nouveau dont il tentera de comprendre le sens en se référant au contexte et en utilisant la dérivation; en outre, comme dans le cas du jeune francophone, la langue utilisée par

les adultes qui l'entourent (maître, commentateur à la télévision, spécialiste dans un domaine d'intérêt, etc.) est plus complexe et d'un niveau supérieur à celle dont il dispose.

Toutefois, contrairement au cas de l'adolescent francophone, le temps d'exposition au français de l'apprenant en langue seconde sera limité; la facilité avec laquelle il s'exprimera et les activités intellectuelles auxquelles il pourra s'adonner dans cette langue seront donc forcément limitées.

En conclusion, l'enseignement des langues au secondaire devra:

- accorder une place plus importante à l'écoute, en vue de respecter les conditions aussi naturelles que possible nécessaires au développement du langage et de la pensée;

- prévoir des contenus plus riches à l'écoute qu'à l'expression, en vue de répondre aux besoins des élèves dans les situations variées que leur développement mental leur permet de vivre;

- offrir un choix très diversifié de thèmes répondant aux intérêts des adolescents, de même que plusieurs registres de langue les préparant à être à l'aise dans diverses situations normales de communication.

Il va sans dire que la situation d'écoute n'est, en définitive, qu'une partie de la situation globale d'apprentissage proposée aux apprenants et s'appuie sur la motivation exprimée par ces derniers, ou créée chez eux par l'enseignant ou l'enseignante. Cette situation d'écoute ne sera pertinente que si elle apporte à l'élève certains éléments linguistiques, sociolinguistiques, stratégiques ou autres, qu'il puisse, à tout le moins identifier, reconnaître comme pertinents (même si le document ne sert qu'à détendre, à amuser) mais surtout, réutiliser; il faut garder à l'esprit que c'est surtout lorsque l'écoute d'un document vise un autre but que l'écoute en soi, que la motivation de l'apprenant est la plus élevée (Breen 1982).

4. L'AUTHENTICITÉ ET L'ÉCOUTE

Compte tenu du fait que c'est dans des situations de communication authentiques et souvent avec des locuteurs natifs que l'apprenant sera en position d'évaluer sa performance, il est important de lui fournir, en classe, des documents oraux authentiques (voir les définitions ci-dessous).

C'est en travaillant sur de tels documents, ou en vivant, en classe, des situations authentiques de communication, que l'apprenant arrivera à interpréter correctement les intentions de communication de son interlocuteur et à reconnaître les différents paramètres de la situation de communication.

4.1 L'authenticité

S'il est vrai qu'au mot "authentique", on a peut-être trop souvent tendance à accoler le terme "document" (et souvent le terme document écrit) à cause des très nombreux articles abordant le sujet, nous tenterons dans la section qui suit de traiter de l'authenticité d'un point de vue plus global, afin de remettre les choses en perspective.

Le document authentique est déjà entré dans la salle de classe, il est vrai (le document écrit surtout), mais accorde-t-on à l'authenticité de la situation d'écoute, partie intégrante de la situation de communication, l'importance qui lui revient? La situation d'apprentissage peut-elle être considérée comme une situation authentique d'écoute? Autant de points que nous allons aborder maintenant.

4.1.1 Le document authentique

Dans le guide pédagogique du premier cycle du secondaire, on définit le document authentique comme suit: "C'est un document qui n'a pas été conçu en fonction d'une utilisation pédagogique en classe de langue (maternelle ou seconde) (MEQ, 1982b, p. 15).

Si le but que nous nous proposons est de préparer nos élèves à être à l'aise dans des situations de communication avec des francophones, le document authentique est sans doute un moyen à privilégier, mais il n'est peut-être pas le seul, compte tenu des difficultés qu'un document authentique intégral (nous reviendrons sur le sens du terme) peut poser à l'apprenant en termes de contenu et à l'enseignant ou l'enseignante en termes d'heures de travail nécessaires à sa préparation.

Pour faciliter la compréhension de l'expression "document authentique", nous emprunterons à Duplantie (1982) la distinction qu'elle fait entre trois genres de documents authentiques sonores et nous tenterons de les définir brièvement, tout en examinant les avantages que chacun de ces documents peut présenter.

Le document authentique intégral

Il peut s'agir d'un document préparé par quelqu'un d'autre que l'enseignant ou l'enseignante, par un réalisateur d'émissions de radio ou de bandes magnétoscopiques, dans le but de l'utiliser en classe; sa principale caractéristique est de présenter une situation de communication (une conversation entre amis, par exemple) pour laquelle les locuteurs n'ont pas été préparés, ce qui a pour effet de garder au contenu toute sa spontanéité et son naturel.

Le document authentique simulé

Il s'agit d'un document préparé ou non à la demande de l'enseignant ou de l'enseignante, ou enregistré lors d'une improvisation sur un thème. Il est caractérisé par le fait qu'aucune contrainte d'ordre linguistique ou pédagogique n'est imposée aux locuteurs autochtones qui participent à sa fabrication. Il arrive que de tels documents recèlent, du fait que les locuteurs sont conscients qu'on les enregistre, un peu moins de spontanéité et de naturel et que les caractéristiques du document oral spontané (voir la section 3.2.3) y soient moins évidentes ou nombreuses.

Le document authentique modifié

Il s'agit d'un document pris sur le vif, dont on élimine ensuite certains éléments, en vue d'en faciliter l'utilisation en classe.

Comparaison

Ces trois genres de documents ont d'abord en commun l'authenticité de la langue parlée, avec ses caractéristiques propres (voir la section 3.2.3) par opposition à celles d'une langue écrite oralisée. Ce qui différencie, entre autres, le premier document du troisième, c'est l'élimination, dans ce dernier, de certains éléments faisant partie d'une situation réelle de communication; au sujet du deuxième document, on remarque que l'aspect naturel et spontané, y est moins présent, que dans les deux autres.

Le genre de document utilisé importe moins, il nous semble, que le fait d'en utiliser ou pas, ces documents présentant entre autres l'avantage de mettre l'élève en contact avec différents registres de français.

4.1.2 La situation authentique d'écoute du document "transporté" en classe

Le contenu du document et l'attitude de l'auditeur font autant partie, l'un que l'autre, de la situation d'écoute.

Dans des situations d'écoute non scolaires, nous sommes en présence:

- d'un interlocuteur qui a envie de savoir (il y a des exceptions, il est vrai) ce que le locuteur a à dire, donc qui écoute par intérêt, pour apprendre quelque chose;

- d'un locuteur et d'un interlocuteur qui ont en commun certaines connaissances;

- d'une situation globale, avec un cadre physique, un lieu donné, à un moment donné.

Un bon choix de document n'est pas le seul moyen de rendre les situations d'écoute scolaires le plus authentiques possible. Il apparaît en effet tout aussi indispensable:

- de motiver l'apprenant à écouter dans un but communicatif (pour s'informer en vue de prendre une décision, pour apprendre ou pour s'amuser), donc de créer des attentes chez lui;

- d'avoir une certaine connaissance, si vague soit-elle, du sujet traité, donc des connaissances linguistiques et une compétence référentielle;

- de réunir des conditions d'écoute qui rendent compte, le plus fidèlement possible, de la communication authentique (qu'on a "transportée" en classe), compte tenu de l'importance que prennent, dans la compréhension, les éléments non linguistiques liés à la situation.

4.1.3 L'authentique situation (sociale) de la classe

La vie de la classe ne constitue-t-elle pas la situation authentique la plus proche des apprenants? Oui, sans doute, si elle devient l'occasion de permettre à l'élève d'apprendre la langue en tant qu'outil de communication; un outil qui sert à renseigner et à se renseigner, à exprimer, à partager des goûts et des préférences, à faire valoir une opinion, à demander des explications, etc.; un outil qui permet aussi aux élèves de se renseigner, à l'occasion, sur la langue, mais surtout par la langue et ce, sur une multitude de sujets susceptibles de les motiver, d'élargir leurs connaissances et de leur faire partager un savoir et un savoir-faire.

C'est souvent, en effet, à l'occasion d'activités portant, non pas sur l'acquisition de la langue elle-même, mais sur l'acquisition

d'autres connaissances par la langue, que la communication est la plus authentique.

C'est lors de telles activités que la question cesse d'être pédagogique pour devenir communicative.

C'est aussi dans ces situations que l'élève exploite au maximum ses stratégies linguistiques et non linguistiques, son but n'étant pas alors, de bien s'exprimer (linguistique), mais plutôt celui (communicatif) de s'informer, de proposer, de refuser, de protester, etc.

Rappelons, en terminant, que la salle de classe est encore de nos jours un des rares endroits, dans la société, où des gens se rencontrent dans le but précis d'apprendre, avec et par les autres, quelque chose qui leur servira à eux.

4.2 Situations authentiques d'écoute des élèves

Nous sommes d'accord avec Breen (1982) sur l'importance que peuvent prendre les situations en classe, en termes d'occasions de communication authentique.

En effet, le bon fonctionnement de la classe, les tâches d'apprentissage, le partage de ces tâches, les données à recueillir, les renseignements à donner, le choix du matériel, l'usage qu'on en fait, les besoins des apprenants et leurs intérêts, fournissent sans contredit un matériel authentique suffisant pour assurer la communication.

4.2.1 Situations scolaires

Voici, à titre d'exemple, une liste, évidemment non exhaustive, de trois situations authentiques d'écoute fréquemment rencontrées en classe:

1 - Fonctionnement général de la classe;

2 - Explications relatives à une expérience;

3 - Organisation d'une activité (conversation, jeu, visionnement d'un film, audition d'un disque ou d'un conte, etc.).

Dressons maintenant une liste des fonctions langagières que permet de réaliser chacune de ces situations. Cette liste permettra à l'enseignant et à l'enseignante de se familiariser avec les diverses possibilités de variations linguistiques offertes par les situations d'apprentissage/enseignement.

1 - Fonctionnement général de la classe

Voici, à titre d'exemples, quelques-unes des fonctions langagières utilisées pour assurer le fonctionnement de la classe:

- Accorder une permission (avec condition)
  Refuser une permission (avec justification)

- Mettre en doute

- Demander un service:
  . distribuer le matériel
  . nettoyer la classe
  . arroser les plantes
  . accompagner quelqu'un
  . ranger l'équipement

- Rappeler les règlements/lignes de conduite:
  . faire connaître les conséquences d'une dérogation
  . menacer d'une sanction
  . réprimander

- Rappeler à l'ordre

- Rappeler quelque chose à quelqu'un

- Exprimer:
  . la satisfaction
  . la déception/l'insatisfaction
  . la préférence/le goût
  . l'impatience
  . l'amusement

- Proposer:
  - . de l'aide
  - . une activité
  - . des modalités d'organisation
  - . un jeu
  - . des étapes à suivre dans le déroulement d'une activité

- S'informer

- Mettre en garde

- Préciser:
  - . les consignes
  - . les étapes de déroulement
  - . les attentes

Les fonctions langagières proposées ci-dessus peuvent être réalisées de différentes façons suivant la situation, l'humeur du moment, l'intention de communication implicite, le nombre de participants, etc.

Voici, à titre d'exemples, quelques réalisations, parmi tant d'autres, susceptibles de traduire l'intention de communiquer:

- *Accorder une permission (avec condition)*
  Refuser une permission (avec justification)

  Oui, d'accord.

  Oui, oui, tu peux.

  Si tu veux.

  Oui, mais...

  Encore! Fais vite.

  Oui, mais dépêche-toi.

  Non, tu ne peux pas.

  Pas question!

  On n'a pas le temps.

  C'est pas le moment!

  Une autre fois.

  Ben voyons!

  Pardon?

  T'exagères!

  Je ne crois pas.

- *Mettre en doute:*
  C'est possible.
  Tu crois?
  Je ne te crois pas.
  Répète-moi ça!
  Vraiment?
  Tu es certain ou certaine?
  Penses-tu vraiment?
  Tu plaisantes!
  Qu'est-ce que tu dis là?
  Qu'est-ce que tu racontes?
  Tu en es sûr?
  Tu penses?
  Penses-y comme il faut.
  Si j'étais toi, j'y repenserais.

- *Demander un service:*
  Qui veut...?
  J'aurais besoin de...
  Est-ce qu'il y a un ou une volontaire pour...?
  J'aurais besoin d'aide pour...
  Qui peut?
  Il y a... à faire.
  Il faudrait...

- *Rappeler les règlements, lignes de conduite:*
  Il faut...
  Tu dois, vous devez...
  Rappelez-vous que...
  Pourrais-tu, s'il te plaît...
  Qu'est-ce qu'on doit faire quand...?
  Il serait peut-être important de...
  Il vaudrait mieux, je crois...

- *Rappeler à l'ordre:*

C'est assez!
Vous exagérez!
Je crois que ça suffit!
Il y a trop de bruit!
Bon, à vos places!
Qu'est-ce que c'est que ce vacarme?
Ça parle trop!
S.V.P., baissez le ton!
Qu'est-ce qu'on oublie?
On reste après la classe.
Qu'est-ce que vous avez à bouger comme ça?
Eh! mais qu'est-ce qui se passe?

- *Rappeler quelque chose à quelqu'un:*

N'oubliez pas de... ce que...
Rappelez-vous...
Souvenez-vous... / Il ne faut pas oublier...
Qu'est-ce qu'on a décidé?
Qui se souvient...?
Qu'est-ce qu'on a dit au sujet de...?
Attention, demain, on...
Je crois qu'il serait important de...
Qu'est-ce qu'on ne doit pas oublier?

- *Exprimer la satisfaction, la déception, la préférence, l'impatience, l'amusement:*

Je suis très contente.
C'est pas mal bien.
Eh bien! Bravo!
Enfin...
Formidable!
Vous êtes sur la bonne voie.
Hum! Continue!
Eh! Ça va bien.
Je savais que tu étais capable.

Beau travail!
Je suis un peu / très déçue.
C'est dommage!
Je regrette mais...
Vraiment, vous exagérez!
Toi, tu me donnes ça!
Ah! mais qu'est-ce qui t'arrive?
Tu fais mieux que ça d'habitude.
Je crois que tu pourrais...
C'est le mieux que tu peux faire?
J'aimerais mieux...
Je préférerais...
Si vous voulez, mais...
On pourrait peut-être...
Je crois que ça serait mieux si...
Vous ne croyez pas qu'on...
Bon! Ça suffit!
Ah! Pas encore!
Bon! Ça recommence!
C'est assez! non?
Bon! J'en ai assez!
Vraiment... elle est bonne!
Tu as pensé comme il faut?
Pardon!

- *Proposer:*
Qu'est-ce que vous diriez si...?
Est-ce que vous voulez qu'on...?
Qu'est-ce que vous penseriez de...?
Ça vous intéresserait de...?
Avez-vous besoin de...?
Tu veux que je t'aide? / donne un coup de main!
Êtes-vous capables de...?
Qui ne comprend pas?
On a besoin d'aide?
Et si on travaillait en équipe / en groupes de...?

- *S'informer:*
  Qui sait où / si / quand / comment...?
  C'est à quelle heure?
  Qui sait / peut me dire / saurait...?
  Pourquoi est-ce que...?
  Où...?
  Qui se rappellerait...?

- *Mettre en garde:*
  Attention!
  Eh! tu risques de...
  C'est dangereux...
  Savais-tu que...?
  Si tu... tu...
  Regarde devant toi...

- *Préciser:*
  D'abord... ensuite...
  Premièrement, deuxièmement... et finalement...

2. Explications relatives à une expérience

- Présenter:
  . identifier le matériel;
  . préciser les objectifs.

- Donner les étapes à suivre:
  . ordre selon lequel procéder;
  . indices / jalons.

- Proposer un fonctionnement:
  . en groupe;
  . deux à deux.

- Mettre en garde

- Encourager

- *Présenter:*
  C'est un ou une...
  Je vais vous montrer...
  Voici un ou une...
  Qui sait ce que c'est?
  Aujourd'hui on peut finir...
  Il faut arriver à faire...
  On doit être capable de faire...
  J'aimerais qu'on finisse...
  Je m'attends à ce que...
  Le but de... notre objectif, c'est...

- *Donner les étapes à suivre:*
  Premièrement...
  Pour commencer...
  La première chose à faire...
  Il faut d'abord...
  Au début...
  En premier...
  La première étape...
  Ensuite...
  Deuxièmement...
  La deuxième chose à faire...
  Quand on a..., on...
  Après avoir..., on...
  Finalement...
  En dernier lieu...
  Pour finir...
  La dernière chose à faire...
  Finalement...
  Pour terminer...
  N'oubliez pas que...
  Avez-vous pensé à ce que...?
  N'oubliez pas que / de...
  Il ne faut surtout pas oublier de / que...
  Rappelez-vous ce qu'on a...

Une chose importante, c'est...
Oh! J'oubliais de...
L'important, c'est de / que...

- *Proposer un fonctionnement* (voir la section précédente: Proposer)

- *Mettre en garde* (voir la section précédente)

- *Encourager:*

T'es sur la bonne voie.
Continue, ça va bien, tu vas voir ce qui arrive / se passe!
Tu as bien commencé.
C'est ça!
Vas-y, tu es capable!
Pas mal du tout!
Hum! J'aime ça.
Ça va déjà mieux.

3. Organisation d'une activité (conversation, jeu, visionnement d'un film, audition d'un disque ou d'un conte, etc.)

- Donner les renseignements / les informations:
  . matériel;
  . règles.

- Demander de (ne pas) faire:
  . consignes;
  . modalités acceptées.

- Exprimer:
  . sentiments véhiculés;
  . intérêt manifesté.

- Rappeler:
  . règles du jeu;
  . ententes conclues.

- Proposer:
  . suivi / arrêt / remise à plus tard.

Note: Les réalisations langagières peuvent être les mêmes qu'à la section précédente.

En conclusion, rappelons que toutes les situations scolaires, dont nous n'avons d'ailleurs donné ici qu'un aperçu, sont des situations authentiques d'écoute qui permettent d'entendre parler la langue, plutôt que d'entendre parler de la langue, et que ce n'est qu'à travers des situations motivantes (jeux, activités scientifiques, etc.) que l'élève apprendra, après avoir été suffisamment mis en contact avec la langue, à utiliser celle-ci en tant que véhicule de communication.

4.2.2 Situations non scolaires

Il n'y a pas que la situation authentique se déroulant en classe qui puisse fournir à nos élèves des situations authentiques d'écoute. En effet, en profitant au maximum des possibilités qu'offre le milieu francophone, nous pouvons exposer les élèves à du français authentique.

Une liste brève de situations non scolaires suffira à fournir à l'enseignant et à l'enseignante des pistes pour la cueillette / préparation de documents d'écoute susceptibles de correspondre à l'expérience des élèves.

1. **À la maison:**
   - appel téléphonique;
   - vendeur itinérant;
   - conversations avec les voisins;
   - manifestations bruyantes chez les voisins (tensions, fête joie, dispute, etc.).

2. **Chez le médecin / le dentiste / le vétérinaire:**
   - conversation avec l'infirmière;
   - discussion avec le dentiste;
   - salutations et formules d'usage.

3. **Dans la rue:**

   - conversation avec un agent de police ou un pompier;
   - conversation dans le métro ou l'autobus: demande de renseignements, mise en garde, etc.;
   - échanges à la piscine, au parc ou à la bibliothèque du quartier;
   - échanges dans un magasin: renseignement, protestations, bavardage, expression de goût, etc.

4. **Dans le quartier / dans les endroits culturels:**

   - vente de chocolat pour l'école;
   - Halloween;
   - ami francophone ou parents d'amis;
   - animation d'un conte à la bibliothèque municipale ou au centre culturel;
   - visite d'un musée (Le Musée ferroviaire, le Musée de la poste, le Musée McCord, etc.).

5. **À l'école, avec des invités non enseignants:**

   - visite du policier-éducateur;
   - visite du dentiste ou de l'infirmière;
   - animateur pour campagne anti-tabac ou anti-drogue;
   - animateur pour la campagne de sécurité;
   - invité pour la semaine de l'environnement;
   - vétérinaire invité.

5. LA DÉMARCHE PÉDAGOGIQUE

Bien que dans la situation authentique qui est celle de la classe (voir 4.1.3), la communication soit naturelle et n'implique pas une démarche pédagogique précise, nous devons prévoir, pour les situations authentiques d'écoute du document "transporté" en classe (voir 4.1.2), des étapes permettant à l'élève:

- de recevoir favorablement le document, puisque comme le soulignent Ur (1984) et Rivers (1968), il est rare, même très rare, que nous écoutions quelque chose, sans avoir au moins une petite idée de ce qui sera dit. Nous avons, en général, à l'avance, une idée du contenu et du niveau de formalité de ce que le locuteur nous annoncera ou nous communiquera; dans certaines circonstances, d'ailleurs, n'allons-nous pas même jusqu'à entendre, ce que nous nous attendons à entendre?

- d'utiliser le mieux possible le contenu, ce qui oblige l'enseignant ou l'enseignante à savoir ce que l'élève cherche et pourquoi il le cherche, et de ce fait, à choisir une stratégie appropriée;

- de faire un retour sur ce qui a été entendu, pour évaluer la pertinence du contenu et des stratégies adoptées.

Nous emprunterons à Richards (1983) et à Duplantie et Massey (1984), la description des étapes d'utilisation, en classe, des documents authentiques d'écoute; ces étapes sont:

- la pré-écoute;
- l'écoute;
- la post-écoute ou objectivation.

5.1 Les étapes

5.1.1 La pré-écoute

La pré-écoute est la période de mobilisation de la classe, le moment que choisit l'enseignant ou l'enseignante pour faire le lien entre le vécu des élèves, leurs connaissances du monde, le contenu présenté antérieurement sur le sujet et le contenu qui doit être écouté.

C'est donc à cette phase, dite active, que se crée le besoin (l'intérêt) d'écouter, phase dont dépend le succès de l'activité d'écoute proprement dite.

C'est la phase durant laquelle on crée des attentes chez l'élève; c'est également la phase durant laquelle celui-ci pose des hypothèses (linguistiques, situationnelles, etc.) sur le contenu probable du document sonore et celle durant laquelle il anticipe.

C'est également durant cette phase que l'enseignant ou l'enseignante précise à l'élève la tâche à accomplir, incite celui-ci à prévoir le lexique et le contenu syntaxique potentiels, et l'aide enfin à choisir la ou les stratégies les plus susceptibles d'être efficaces dans son cas.

Les activités proposées peuvent porter sur:

- la recherche de vocabulaire (1*, 2*, 3*);
- la recherche de réalisations possibles (2, 3);
- la recherche d'opinions (2, 3);
- la recherche de faits (1, 2, 3).

---

*1 = 1er cycle du primaire
*2 = 2e cycle du primaire
*3 = 1er cycle du secondaire

5.1.2 L'écoute

La première audition

La première audition est la phase durant laquelle l'élève utilise ses capacités de discrimination auditive et ses capacités de découpage en unités signifiantes.

C'est la phase durant laquelle l'élève choisit (inconsciemment, il va sans dire) l'activité intellectuelle (capacité de repérer, de sélectionner, de regrouper, d'inférer et de juger) la plus susceptible de l'aider à s'acquitter de la tâche à laquelle il est confronté.

C'est aussi la phase durant laquelle l'élève vérifie ses hypothèses, les confirme ou les infirme, et celle au cours de laquelle il devine rétroactivement, en se référant au contexte, le sens d'un élément qui lui avait échappé.

S'il a une certaine connaissance de la langue, c'est également durant cette phase que l'élève interprète et se prépare à reformuler. En effet, lors de ses premières expériences d'écoute, l'élève centre ses efforts presque exclusivement sur l'audition et il accueille alors tous les éléments entendus, quelle que soit leur importance. Ceci a pour effet d'encombrer sa mémoire et de ne pas lui laisser de temps pour le "traitement" des données.

La deuxième audition

La deuxième audition est le moment où le message s'affine, se complète, se précise, le moment où l'élève peut, soit repérer les points qui lui avaient échappé, soit encore comparer les données saisies lors de la première audition, ou faire la synthèse, choix qu'il fera en fonction de la tâche qui lui a été assignée ou du but qu'il s'est fixé.

Cette phase est également celle au cours de laquelle, plus détendu, l'élève peut, en s'appuyant sur la première écoute, être plus sélectif dans sa tâche et faire appel simultanément à plus d'une activité intellectuelle pour recueillir l'information dont il a besoin.

Les activités proposées peuvent porter sur:

- la recherche de vocabulaire (1, 2, 3);
- la recherche de faits (1, 2, 3);
- la recherche d'intentions de communication (2, 3):
  . des notions précises (2, 3),
  . des marques d'énonciation (fin de 2, 3);
- l'organisation du discours (fin de 2, 3);
- les variations linguistiques (3).

5.1.3 La post-écoute ou objectivation

La post-écoute est la phase au cours de laquelle l'élève prend du recul par rapport:

- au document qu'il a écouté;
- à sa réaction face au document: ses réussites, ses échecs, etc.

C'est la phase au cours de laquelle, aidé par les autres élèves et par l'enseignant ou l'enseignante, l'apprenant tente d'expliciter les stratégies auxquelles il a eu recours, cherche à comprendre les stratégies des autres et essaie d'évaluer l'adéquation des stratégies retenues.

C'est également la phase au cours de laquelle l'élève prend conscience de tout ce qu'il a compris, en dépit des lacunes remarquées; à notre avis, c'est la phase durant laquelle l'enseignant ou l'enseignante a un rôle déterminant à jouer en vue d'inciter l'élève à tenter une nouvelle expérience d'écoute.

Les activités proposées peuvent porter sur:

- la partie de la tâche dont on s'est acquitté (1, 2, 3);

- les stratégies utilisées (2, 3);
- les difficultés rencontrées (1 [avec recours à la langue maternelle], 2, 3);
- l'établissement de parallèles avec d'autres documents, sonores ou écrits, en termes de contenu, de structuration, d'adéquation à la situation d'apprentissage (fin de 2, 3);
- l'élargissement des connaissances au moyen d'une mise en commun des éléments retenus et l'organisation de ce même contenu, le tout réalisé en groupe ou en sous-groupes (2, 3).

5.2 Les activités intellectuelles auxquelles l'écoute fait appel

Les activités intellectuelles auxquelles l'écoute fait appel s'exercent à l'une ou l'autre des étapes suivantes: la pré-écoute, l'écoute ou la post-écoute.

Nous emprunterons la définition de ces activités au Guide d'évaluation en classe, primaire, Français, ministère de l'Education du Québec, 1983a.

5.2.1 Le repérage

La première opération, et la plus simple, consiste à repérer dans l'énoncé ou le discours les mots et les expressions se référant explicitement à l'information cherchée ou donnée.

Exemple: Une annonce publicitaire à la radio:
- repérer tous les avantages qu'offre un produit;
- repérer les renseignements relatifs à un événement intéressant: la date, le lieu, l'heure et le prix d'entrée.

5.2.2 La sélection

La sélection est l'opération qui permet, durant l'écoute, de ne retenir que la partie du message (mots ou expressions) se rapportant

explicitement à l'information recherchée, lorsque celle-ci se trouve mêlée à d'autres détails (concernant, par exemple, l'appréciation, la critique, ou les effets de la température sur la tenue de l'événement dont il est question plus haut).

Exemple: L'écoutant peut ne retenir que les avantages qu'offre un produit et ignorer où ce dernier se vend.

Dans l'énumération d'une série d'événements artistiques, l'auditeur peut ne retenir que les détails relatifs à l'activité qui l'intéresse et, parmi ces détails, ceux qui lui semblent les plus importants (la date, le lieu et l'heure par exemple) et ignorer ceux qui l'intéressent moins, ou qu'il choisit d'ignorer à cause de sa capacité mémorielle.

5.2.3 Le regroupement

Le regroupement est l'activité à laquelle l'élève doit recourir lorsque, dans un contenu (film, visite guidée, etc.), les renseignements qu'il cherche sont dispersés; il les regroupera alors pour être en mesure, si besoin est (s'il doit choisir, par exemple), de les comparer et d'évaluer leur importance relative.

Exemple: Lors de la visite du château Ramezay, l'élève tente de recueillir des renseignements sur la vie des pionniers; il doit d'abord, au cours de la visite durant laquelle plusieurs sujets sont abordés, déterminer si l'information est pertinente et, ensuite, regrouper tous les détails considérés comme se rapportant au sujet sur lequel il veut se renseigner.

5.2.4 L'inférence

L'inférence est l'opération que réalise l'apprenant lorsque, dans un document, tous les renseignements ne lui sont pas donnés explicitement et qu'il doit faire appel à ses connaissances pour les trouver.

Exemple: Soit une annonce publicitaire où, une personne tenant un hamburger ouvert, demande où est le boeuf: l'écoutant se rend compte que c'est de la quantité de viande dont le client se plaint, et non pas du manque d'assaisonnement.

5.2.5 Le jugement

Le jugement est l'opération au cours de laquelle l'auditeur fait une sélection dans ce qu'il entend et où il distingue un fait d'une opinion, un argument logique d'une évaluation émotive, le réel du fictif ou de l'imaginaire.

Exemple: Soit l'audition d'une discussion animée entre deux partenaires où l'écoutant devine les causes du conflit, et entend les réactions émotives de chacun, les accusations, etc.; l'activité peut consister à distinguer les opinions des événements et à remettre les faits dans l'ordre chronologique.

5.3 Les tâches d'écoute et les attentes face à l'apprenant

Nous suggérerons maintenant différents genres de tâches pouvant être proposées aux apprenants lors de l'écoute de documents; ces tâches sont classées selon le genre de comportement attendu.

5.3.1 Par une réaction non-verbale, l'élève montrera qu'il ou elle a compris

- *Réaction physique par le geste, le mouvement, l'expression corporelle et les expressions faciales:*

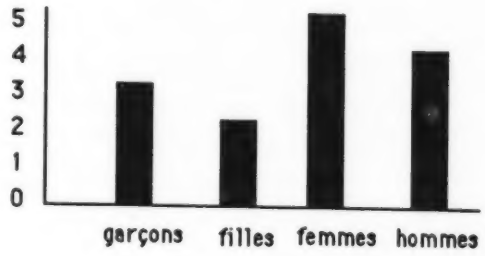
  - identification, par le geste, d'une image parmi d'autres;
  - identification, par le geste, d'une phrase qui décrit une image;
  - identification d'une image qui correspond à un énoncé, dans un jeu (le bingo par exemple);
  - mise en ordre d'images selon le déroulement d'une histoire ou d'une conversation;
  - dessin illustrant une situation ou une bande dessinée ilustrant les séquences d'un récit;
  - découpage et/ou collage;
  - construction d'une maquette pour un projet ou un thème;
  - mime d'une action décrite.

- *Consignation de l'information sur une grille, un tableau, un diagramme, une carte ou un plan:*

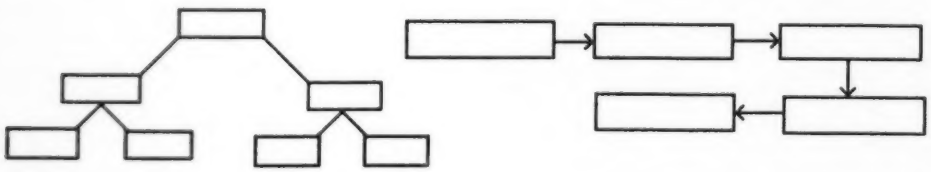
L'élève reportera, sur une grille, un tableau, un diagramme, un graphique, une carte ou un plan, l'information recueillie lors de l'activité d'écoute (voir quelques exemples ci-dessous). Il est à noter que l'élève pourra avoir plus de difficulté à remplir ces grilles en langue seconde, qu'il n'en aurait en langue maternelle. Il est donc primordial de s'assurer que les consignes sont bien comprises.

Exemples:

Article		Prix
dessin	mot	
"	"	



Noms	8 à 9	9 à 10	10 à 11	11 à 12
Jean				
Marie				
Pierre				
Rénald				
Serge				



Le pourquoi des grilles:

Dans certaines situations d'écoute, notamment celles où l'utilisation des grilles est recommandée, l'attention ne porte que sur certains points précis du discours. L'utilisation de la grille aide l'élève à se concentrer uniquement sur les points qui sont pertinents à la tâche à accomplir. La tâche fait de la situation d'écoute, une situation plus authentique, puisque l'apprenant, qui a une raison d'écouter, est en quelque sorte, mobilisé par l'écoute.

5.3.2 Par une réaction verbale, l'élève montrera qu'il ou elle a compris

Reformulation de l'information:

Dans ses propres mots, l'élève répétera ce qu'il vient d'entendre, pendant que les autres élèves se prépareront à évaluer la justesse de sa reformulation; immédiatement après celle-ci, les autres élèves justifient leur évaluation en termes de justesse du contenu, de l'intention de communication, etc.

Évaluation de l'information:

Les élèves tenteront d'évaluer si l'information est juste, complète (et dans le cas contraire, la compléteront) et conforme au but fixé, c'est-à-dire à ce qu'ils cherchaient.

Information à compléter:

Les élèves tenteront de trouver, par exemple, la phrase manquante dans un dialogue, la solution permettant de résoudre un problème, un détail leur ayant échappé à cause d'une interférence (bruit dans la transmission d'un message), etc.

Réponse à des questions:

Les questions viseront à faire ressortir divers niveaux de précision dans l'écoute: certaines chercheront à faire ressortir l'idée générale du document entendu, d'autres porteront sur des détails faisant appel à des inférences et à des déductions et d'autres enfin, devront susciter des activités d'évaluation.

Prédiction:

Les élèves devront, après avoir écouté un récit inachevé, en imaginer la suite ou identifier les relations de cause à effet, lorsque, par exemple, l'effet n'est pas donné dans le document, etc.

Résumé:

Les élèves devront pouvoir, en quelques mots, dégager l'idée générale d'un document et être en mesure de rappeler brièvement les séquences d'un récit, en laissant tomber les détails.

5.4 Les critères de choix des documents d'écoute

Quatre critères devraient guider l'enseignant dans le choix des documents d'écoute; ce sont, dans l'ordre d'importance que nous leur accordons:

- la motivation;
- le contenu;
- l'authenticité du document;
- l'intégration de l'écoute dans un projet global.

5.4.1 La motivation

La motivation des apprenants à l'égard de certaines situations d'écoute et de certains documents, qui leur sont présentés, est le plus important de ces critères, puisque c'est grâce à cette motivation que les documents seront réellement bien reçus, écoutés et interprétés.

5.4.2 Le contenu

L'exposition à du discours, plutôt qu'à des séries de phrases isolées de leur contexte, peut aider l'élève à saisir, non seulement la signification des éléments (sens que fournit l'organisation des mots en structures, avec des règles grammaticales), mais leur valeur (sens que prennent des phrases et des segments quand ils sont employés à des fins de communication). C'est pourquoi il faut éviter le travail sur

des phrases isolées. Il est également important de recourir à du discours authentique, puisque ce n'est qu'à travers le *discours (et non* pas dans des séries de phrases sans relation), que l'apprenant peut être amené à saisir les liens de cohérence, l'importance des marqueurs d'ordre logique et des marqueurs de transition. C'est d'ailleurs aussi par l'écoute du discours, qu'il apprendra à reconnaître les stratégies utilisées par les locuteurs natifs et à se les approprier.

5.4.3 L'authenticité du document

Les distinctions existant entre l'écrit oralisé et l'oral authentique, qui ont d'ailleurs été signalées en 3.3.3, devraient nous inciter à recourir à l'oral authentique, pour préparer nos élèves à faire face à des situations de communication impliquant des natifs.

En effet, l'exposition des apprenants à l'oral authentique permettra à ces derniers d'affiner leur capacité de discrimination, tout en les habituant à différentes prononciations (accents) et à différents registres de langue.

Nous vous invitons d'ailleurs à revoir certaines distinctions faites par Duplantie (à la section 4.1.1) entre le document authentique, le document authentique simulé et le document authentique modifié. Ces distinctions vous permettront de faire un choix éclairé, en tenant compte, d'une part, des avantages et des inconvénients que présente chacun d'eux et, d'autre part, des capacités des élèves.

Soulignons enfin l'importance de maintenir un équilibre entre l'authenticité du document, laquelle demeure capitale, et l'authenticité de la situation qui, elle aussi, a son importance.

5.4.4 L'intégration de l'écoute dans un projet global

À moins qu'il soit utilisé dans un but de détente et de plaisir, il nous apparaît préférable que les apprenants, surtout au 2e cycle du primaire et au 1er cycle du secondaire, aient la possibilité

d'intégrer le document dans un projet plus global. Les apprenants concernés seront alors mieux en mesure d'en reconnaître l'utilité et, de ce fait, d'y apporter toute l'attention requise.

5.5 Les attitudes à développer chez l'apprenant

L'enseignant ou l'enseignante doit chercher à développer chez l'apprenant un comportement favorable à l'écoute, en incitant celui-ci à:

- poursuivre l'écoute, en dépit des difficultés rencontrées, ce dans le but d'amener progressivement l'apprenant: 1°, à en saisir le sens global; 2°, à utiliser le contexte pour trouver par déduction le sens d'éléments non compris; et, 3°, à tirer profit de la redondance, dont la présence se fait sentir de façon assez importante dans l'oral spontané;
- reconnaître les parties du message riches en information et celles qui ne le sont pas;
- reconnaître les parties du message, telles que les pauses remplies, qui ont une valeur stratégique ou phatique et à lui en faire identifier le rôle;

  Note: Dans les passages riches en information, certaines syllabes sont accentuées et le rythme souvent ralenti.

  Dans les passages pauvres en information, certains sons, et même certaines syllabes, sont escamotés et le rythme est généralement accéléré.

- reconnaître les marqueurs d'ordre logique (séquence du récit) et les marqueurs de transition (Eh ben, euh...Bon, euh...Puis...);
- utiliser les indices visuels, s'il y a lieu, pour situer le contenu.

6. L'ÉVALUATION

Le ministère de l'Éducation a publié des guides d'évaluation en classe (1983a, 1983b, 1984), guides qui traitent de façon détaillée des objets d'évaluation et de la démarche d'évaluation.

Évaluer c'est:

- recueillir des informations et les rendre significatives (mesure ou appréciation);
- poser un jugement;
- décider d'une action à prendre en tenant compte des objectifs fixés au point de départ.

Dans ce document, il sera question de l'évaluation formative dont nous donnons d'ailleurs une définition ci-dessous.

6.1 L'évaluation formative

Dans Éléments de docimologie 2, lexique (ministère de l'Éducation, 1984), on définit l'évaluation formative comme suit:

> "Démarche d'évaluation orientée vers une action pédagogique immédiate auprès de l'élève. Cette démarche vise à assurer une progression des apprentissages par le biais d'activités correctives ou d'activités d'enrichissement.

L'évaluation formative n'a pas pour objet de donner un résultat à l'élève; elle vise avant tout à déceler ses forces et ses faiblesses, en vue de mieux choisir les interventions pédagogiques qui favoriseront au maximum son apprentissage.

Pour évaluer, il faut d'abord préciser les objectifs à atteindre, décider de la valeur de chacun et établir un seuil de réussite.

Quand et pourquoi évaluer?

L'évaluation formative peut se faire de manière différente à toutes les étapes de l'écoute. Elle est alors interactive et a pour but

d'informer l'élève et le professeur sur les acquis. Cette évaluation doit permettre à l'élève de rajuster sa démarche, et à l'enseignant ou l'enseignante d'ajuster son intervention.

Elle peut également être rétroactive, si l'enseignant ou l'enseignante choisit de laisser compléter aux élèves plusieurs tâches avant d'intervenir pour évaluer.

Comment évaluer?

Une situation d'évaluation doit être modelée sur la situation d'apprentissage la plus naturelle, la plus authentique possible. Rappelons toutefois qu'une situation d'apprentissage n'est pas en soi une situation se prêtant nécessairement à l'évaluation.

Il est important de laisser à l'élève, à la fois le temps de comprendre ce qu'on attend de lui, et celui de modifier son comportement.

Voici les éléments d'une situation d'évaluation:

1. un projet d'écoute lié à une intention, une raison qu'aurait l'apprenant d'écouter un texte, lequel doit s'insérer dans une situation plus globale;
2. un document oral le plus authentique possible;
3. une tâche à accomplir de même nature que celles utilisées en classe dans les situations d'apprentissage visant à développer une habileté chez l'apprenant.

6.2 La cueillette de données

L'élève devra, en réagissant verbalement ou non verbalement, montrer qu'il peut s'acquitter de la tâche qui lui est confiée.

Les techniques proposées sont de même nature que celles faisant partie de la rubrique "Les tâches d'écoute et les attentes face à l'apprenant", en 5.3.

7. CONCLUSION

Ce document théorique se veut avant tout un outil de réflexion décrivant ce qu'est l'écoute et précisant la place qui lui revient, de même que la façon de l'utiliser dans l'enseignement du français, langue seconde.

Nous espérons que les enseignants et les enseignantes, les conseillers et les conseillères pédagogiques, les auteurs et les auteures d'unités d'apprentissages, sauront tirer profit des éléments de recherche réunis ici.

Nous souhaitons également que ce document incite à la réflexion, à l'élaboration de projets et à la mise en pratique d'expériences.

ANNEXE 1

Programme d'études, Français langue seconde, primaire
Les objectifs de compréhension orale

Lorsqu'on lui demandera oralement ..., l'élève devra montrer qu'il ou elle a compris

son nom	4.1.1	5.1.1
le nom d'une autre personne	4.1.1	5.1.1
d'un animal	4.1.1	5.1.1
d'un objet	4.1.1	5.1.1
*d'un lieu		5.1.1
d'un événement	4.1.1	5.1.1
son âge	4.1.6	5.1.7
le nom de son école	4.1.6	5.1.7
son niveau scolaire	4.1.6	5.1.7
son numéro de téléphone	4.1.6	5.1.7
sa date de naissance	4.1.6	5.1.7
*son adresse		5.1.7
*son lieu de naissance		5.1.7
*sa nationalité		5.1.7
sa situation par rapport aux membres de sa famille	4.1.6	5.1.7
*l'âge d'un autre élève		5.1.12
*le nom de l'école d'un autre élève		5.1.12
*le niveau scolaire d'un autre élève		5.1.12
*le numéro de téléphone d'un autre élève		5.1.12
*la date de naissance d'un autre élève		5.1.12
*l'adresse d'un autre élève		5.1.12
*la nationalité d'un autre élève		5.1.12
*la situation d'un élève par rapport aux membres de sa famille		5.1.12
*quelques caractéristiques physiques d'un autre élève		5.1.12
son état physiologique	4.1.11	5.1.16
*l'état physiologique d'un autre élève		5.1.16

---

*2e cycle seulement

la localisation d'une personne	4.1.15	5.1.20
d'un objet	4.1.15	5.1.20
d'un animal	4.1.15	5.1.20
d'un lieu	4.1.15	5.1.20
les caractéristiques physiques d'un objet	4.1.19	5.1.27
d'un animal	4.1.19	5.1.27
sa capacité d'accomplir une action	4.2.1	5.2.1
une permission	4.2.9	5.2.9
*son avis sur l'action qu'il ou elle accomplit		5.2.17
*les raisons d'un comportement		5.2.21
son appréciation d'un événement	4.3.1	5.3.1
d'une activité	4.3.1	5.3.1
son goût pour un objet	4.3.5	5.3.5
une question sur l'amitié qu'il ou elle éprouve pour une personne	4.3.9	5.3.9
pour un animal	4.3.9	5.3.9
*sa préférence pour un animal		5.3.13
un lieu		5.3.13
un objet		5.3.13
un événement		5.3.13
une activité		5.3.13
son intention d'accomplir une action	4.3.13	5.3.17
son désir d'obtenir un objet	4.3.17	5.3.21
*l'obligation d'accomplir une action		5.3.35
s'il ou elle a peur	4.3.27	5.3.35
d'agir avec lui	4.4.1	5.4.1
d'accomplir une action	4.4.3	5.4.3
de répéter ce qu'il ou elle a dit	4.4.10	5.4.10

Dans une situation où quelqu'un donne oralement ..., l'élève devra montrer qu'il ou elle a compris

son nom	4.1.3	5.1.3
le nom d'une autre personne	4.1.3	5.1.3
d'un animal	4.1.3	5.1.3
d'un objet	4.1.3	5.1.3
*d'un lieu		5.1.3
d'un événement	4.1.3	5.1.3

son âge	4.1.8	5.1.9
le nom de son école	4.1.8	5.1.9
son niveau scolaire	4.1.8	5.1.9
son numéro de téléphone	4.1.8	5.1.9
sa date de naissance	4.1.8	5.1.9
*son adresse		5.1.9
*son lieu de naissance		5.1.9
*sa nationalité		5.1.9
sa situation par rapport aux membres de sa famille immédiate	4.1.8	5.1.9
*l'âge d'un autre enfant		5.1.14
*le nom de l'école d'un autre enfant		5.1.14
*le niveau scolaire d'un autre enfant		5.1.14
*le numéro de téléphone d'un autre enfant		5.1.14
*la date de naissance d'un autre enfant		5.1.14
*l'adresse d'un autre enfant		5.1.14
*la nationalité d'un autre enfant		5.1.14
*la situation d'un autre enfant par rapport à sa famille		5.1.14
*quelques caractéristiques physiques d'un autre enfant		5.1.14
son état physiologique	4.1.13	5.1.18
*l'état physiologique d'un autre enfant		5.1.18
la localisation d'une personne	4.1.17	5.1.23
d'un objet	4.1.17	5.1.23
d'un animal	4.1.17	5.1.23
d'un lieu	4.1.17	5.1.23
les caractéristiques physiques d'un objet	4.1.21	5.1.30
d'un animal	4.1.21	5.1.30
*les raisons d'un comportement		5.2.23
son appréciation d'un événement	4.3.3	5.3.3
d'une activité	4.3.3	5.3.3
un avertissement	4.4.7	5.4.7

Dans une situation où quelqu'un (exprime, présente, offre, etc.) ..., l'élève devra montrer qu'il ou elle a compris

exprime sa capacité ou son incapacité d'accomplir une action	4.2.3	5.2.3
accepte ou refuse un service	4.2.7	5.2.7
un objet	4.2.7	5.2.7
lui accorde ou refuse une permission	4.2.11	5.2.11
exprime son ignorance	4.2.13	5.2.13
*approuve ou désapprouve une action accomplie		5.2.19
exprime son goût pour un objet	4.3.7	5.3.7
exprime son amitié ou son antipathie envers une personne	4.3.11	5.3.11
un animal	4.3.11	5.3.11
*exprime sa préférence pour un animal		5.3.15
* un lieu		5.3.15
* un objet		5.3.15
* une activité		5.3.15
exprime qu'il est facile ou difficile d'accomplir une action	4.2.15	5.2.15
exprime son intention d'accomplir ou non une action	4.3.15	5.3.19
exprime son désir d'obtenir un objet	4.3.19	5.3.23
*exprime l'obligation ou l'interdiction d'accomplir une action		5.3.27
exprime son indécision	4.3.21	5.3.29
exprime la surprise	4.3.23	5.3.31
exprime l'irritation	4.3.25	5.3.33
exprime sa peur	4.3.29	5.3.37
*exprime la pitié pour une personne		5.3.39
* un animal		5.3.39
lui adresse des salutations orales	4.5.1	5.5.1
exprime oralement son intention de prendre congé	4.5.3	5.5.3
répond oralement à des remerciements	4.5.23	5.5.24

présente oralement des excuses	4.5.25	5.5.26
lui offre des souhaits	4.5.27	5.5.28
appelle à l'aide	4.5.31	5.5.32
offre oralement un objet	4.2.5	5.2.5
ses services	4.2.5	5.2.5
lui présente oralement quelqu'un	4.5.5	5.5.5
engage une conversation	4.5.7	5.5.7
*engage une conversation téléphonique		5.5.9
répond au téléphone	4.5.11	5.5.12

Dans une situation où il recevra oralement ..., l'élève devra montrer qu'il ou elle a compris

une invitation comportant		
le nom de l'événement	4.5.13	5.5.13
le jour	4.5.13	5.5.13
*l'heure		5.5.13
le lieu	4.5.13	5.5.13
le nom des participants	4.5.13	5.5.13
des félicitations	4.5.17	5.5.17
des remerciements	4.5.20	5.5.20

Dans une situation où quelqu'un raconte oralement ..., l'élève devra montrer qu'il ou elle a compris

un événement	4.1.23	5.1.33
un fait	4.1.23	5.1.33
une courte histoire	4.1.23	5.1.33

ANNEXE 2

Programme d'études, Français langue seconde, secondaire 1er cycle
Les objectifs d'écoute au secondaire

Secondaire 1

L'élève devra démontrer sa compréhension concernant:

1. les informations relatives à une *personne:*
   - l'identification
   - les caractéristiques physiques
   - l'état de santé
   - l'occupation
   - les goûts et les intérêts

2. les renseignements relatifs à un *lieu:*
   - la localisation
   - la direction à prendre
   - la distance à parcourir
   - l'existence
   - la non-existence

3. les renseignements relatifs à un *événement passé:*
   - la nature
   - la localisation
   - le moment
   - les personnes en cause

4. des informations relatives à une *action* à accomplir:
   - la nature
   - la justification
   - l'acceptation
   - le refus
   - l'incapacité

5. de l'expression de *sentiments:*
   - la joie
   - la peur
   - la surprise
   - le mécontentement

Secondaire II

L'élève devra démontrer sa compréhension concernant:

1. les informations relatives à un *objet:*
   - l'identification
   - les caractéristiques physiques
   - la disponibilité
   - la non-disponibilité
   - la possibilité (d'échanger, d'essayer, etc.)
   - l'impossibilité (d'échanger, d'essayer, etc.)
   - le coût
   - l'utilité
   - l'utilisation

2. les informations relatives à un *événement fâcheux* qui a eu lieu:
   - l'identification
   - le lieu
   - le moment
   - les personnes en cause
   - la manière

3. les informations relatives à un *événement* qui aura lieu dans un avenir proche:
   - l'identification
   - le lieu
   - le moment
   - la durée
   - les étapes de déroulement
   - les conditions de réalisation

4. une *invitation* en rapport avec une activité à accomplir:
   - le genre d'activité
   - le lieu
   - le moment
   - les goûts et les intérêts
   - l'acceptation
   - le refus

- les conditions d'acceptation
- la justification du refus

5. des *comparaisons* entre des lieux ou des personnes:
   - les différences
   - les ressemblances

6. l'expression d'*opinion* sur des personnes, des événements ou des objets;

7. des *commentaires* relatifs au temps qu'il fait;

8. l'expression de *sentiments*:
   - la joie
   - la peur
   - la surprise
   - le mécontentement
   - la tristesse
   - la colère

BIBLIOGRAPHIE

Voici une liste sommaire des auteurs consultés et dont les données théoriques nous ont permis d'élaborer ce premier document sur la pédagogie de l'écoute.

ALVAREZ, A. et al. (1981), "Le développement de la compréhension auditive par les documents sonores radiophoniques", Le français dans le monde, no 158.

BÉGIN, G. (1982), "Documents authentiques: réflexion et essai de définition", Bulletin de l'ACLA, vol. 4, no 1.

BERGERON, J., DESMARAIS et L. DUQUETTE (1984), "Les exercices communicatifs: un nouveau regard", La Revue de linguistique appliquée, no 56, oct.-déc.

BESSE, H. (1980), "De la pratique des textes non littéraires au niveau 2", Le français dans le monde, no 150.

BREEN, M.P. (1982), "Authenticity in the Language Classroom", Bulletin de l'ACLA, vol. 4, no 2.

CHASTAIN, K. (1976), Developing Second-Language Skills - Theory to Practice, deuxième édition, Chicago, Rand McNally College Publishing Company.

COURCHÊNE, R. et J.-Y. de BAGHEERA (1981), "Testing Communicative Competence: Problems and Perspectives", Medium, vol. 6, no 4, déc.

DUPLANTIE, M. (1982), "Jouer à l'authentique ou se faire jouer par l'authentique", Bulletin de l'ACLA, vol. 4, no 2.

DUPLANTIE, M. (1984), "Propositions pour une pédagogie de l'écoute des documents authentiques oraux en classe de langue seconde", La Revue de linguistique appliquée, no 56, oct.-déc.

GALISSON, R. et D. COSTE (1976), Dictionnaire de Didactique des Langues, coll. F, Paris, Hachette.

GERMAIN, C. (1984), "Essai d'application de la technique pédagogique de l'objectivation en langue seconde", Etudes de Linguistique appliquée, no 56, Didier Erudition.

GERMAIN, C. et R. LEBLANC (1982), "Quelques caractéristiques d'une méthode communicative d'enseignement des langues", La Revue canadienne des langues vivantes, vol. 38, no 4.

HOLEC, H. (1976), "L'apprentissage de la compétence de communication", Bulletin de CILA, no 24.

HUTCHISON, L. (1979), "Since They Are Going to Watch TV Anyway, Why Not Connect it to Reading", Reading World, March.

LEBRE-PEYTARD, M. (1984), "Des Parisiens ont la parole", Le français dans le monde, no 186.

LESCURE, R. et M. PETHIER (1981), "Utilisation didactique de bulletins radiophoniques", Le Français dans le monde, no 158.

LITTLEWOOD, W. (1981), Communicative Language Teaching: An Introduction, Cambridge, University Press, London.

LITTLEWOOD, W., "Some Linguistic Factors in Listening Comprehension", Audio-Visual Language Journal, vol. 15, no 2.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979), Programme d'études primaire, Français, no 844000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982a), Programme d'études primaire, Français langue seconde, no 16-2405.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982b), Programme d'études secondaire, Français langue seconde, premier cycle, no 16-3420-01.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1983a), Guide d'évaluation en classe, primaire, Français, no 16-7220-06.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1983b), Guide d'évaluation en classe, primaire, Français langue seconde, no 16-7220-07.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984), Éléments de docimologie 2, Lexique, no 16-7265.

MOIRAND, S. (1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.

PAGÉ, M. et J.-P. BÉLAND (1980), "L'objectivation des pratiques de communication", Québec français, no 37.

PARADIS, M. (1980), "L'apprenant: les caractéristiques de son apprentissage", Bulletin de l'ACLA, vol. 2, no 2.

RICHARDS, J.C. (1983), "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure", TESOL Quarterly, vol. 13, no 2.

RICHTERICH, R. et N. SCHERER (1975), Communication orale et apprentissage des langues, coll. Pratiques pédagogiques, Paris, Hachette.

ROULET, E. (1980), Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée, coll. LAL, Crédif-Hatier.

RIVERS, W. (1968), Teaching Foreign Language Skills, University of Chicago Press, Chicago.

RIVERS, W. (1975), A Practical Guide to the Teaching of French, Oxford, University Press, New York.

SHELACH, R. (1981), "The Design of Materials to Foster Particular Listening Strategies in the Teaching of Listening Comprehension", The British Council, London.

UR, P. (1984), Teaching Listening Comprehension, Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1979), "Directions in the Teaching of Discourse" and "The Teaching of English as Communication" in The Communicative Approach to Language Teaching, éditeurs: C.J. Brumfit & K. Johnson, Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1981), Une approche communicative de l'enseignement des langues, coll. LAL, Paris, Hatier-Crédif.

HOLEC, H. (1976), "L'apprentissage de la compétence de communication", Bulletin de CILA, no 24.

HUTCHISON, L. (1979), "Since They Are Going to Watch TV Anyway, Why Not Connect it to Reading", Reading World, March.

LEBRE-PEYTARD, M. (1984), "Des Parisiens ont la parole", Le français dans le monde, no 186.

LESCURE, R. et M. PETHIER (1981), "Utilisation didactique de bulletins radiophoniques", Le Français dans le monde, no 158.

LITTLEWOOD, W. (1981), Communicative Language Teaching: An Introduction, Cambridge, University Press, London.

LITTLEWOOD, W., "Some Linguistic Factors in Listening Comprehension", Audio-Visual Language Journal, vol. 15, no 2.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1979), Programme d'études primaire, Français, no 844000.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982a), Programme d'études primaire, Français langue seconde, no 16-2405.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1982b), Programme d'études secondaire, Français langue seconde, premier cycle, no 16-3420-01.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1983a), Guide d'évaluation en classe, primaire, Français, no 16-7220-06.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1983b), Guide d'évaluation en classe, primaire, Français langue seconde, no 16-7220-07.

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1984), Éléments de docimologie 2, Lexique, no 16-7265.

MOIRAND, S. (1982), Enseigner à communiquer en langue étrangère, Paris, Hachette.

PAGÉ, M. et J.-P. BÉLAND (1980), "L'objectivation des pratiques de communication", Québec français, no 37.

PARADIS, M. (1980), "L'apprenant: les caractéristiques de son apprentissage", Bulletin de l'ACLA, vol. 2, no 2.

RICHARDS, J.C. (1983), "Listening Comprehension: Approach, Design, Procedure", TESOL Quarterly, vol. 13, no 2.

RICHTERICH, R. et N. SCHERER (1975), Communication orale et apprentissage des langues, coll. Pratiques pédagogiques, Paris, Hachette.

ROULET, E. (1980), Langue maternelle et langues secondes. Vers une pédagogie intégrée, coll. LAL, Crédif-Hatier.

RIVERS, W. (1968), Teaching Foreign Language Skills, University of Chicago Press, Chicago.

RIVERS, W. (1975), A Practical Guide to the Teaching of French, Oxford, University Press, New York.

SHELAGH, R. (1981), "The Design of Materials to Foster Particular Listening Strategies in the Teaching of Listening Comprehension", The British Council, London.

UR, P. (1984), Teaching Listening Comprehension, Cambridge University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1979), "Directions in the Teaching of Discourse" and "The Teaching of English as Communication" in The Communicative Approach to Language Teaching, éditeurs: C.J. Brumfit & K. Johnson, Oxford University Press.

WIDDOWSON, H.G. (1981), Une approche communicative de l'enseignement des langues, coll. LAL, Paris, Hatier-Crédif.

Gouvernement du Québec
Ministère
de l'Éducation

8687-664
16-2424